

## El árabe ceutí, una lengua minorizada. Propuestas para su enseñanza en la escuela

Francisco Moscoso García  
*Universidad Autónoma de Madrid*

The Arabic of Ceuta is the native language of 40% of the Spanish population of Ceuta, which also speaks Spanish. The remainder 60% is mostly monolingual and their native language is Spanish. There is also 1% of bilingual citizens whose native tongue is Sindhi. The Arabic of Ceuta is Moroccan Arabic, the native language of 60% of the population of the neighboring country and, specifically, it shares common features with the northern dialect area (Yebala region and the Atlantic coast down to the city of Larache). But its use in Spanish territory since the second half of 19<sup>th</sup> century gave rise to two phenomena: Spanish borrowings and code-switching in the case of bilingual speakers. The Arabic of Ceuta is an oral language, like Moroccan Arabic, which has never been standardized from the political sphere, in contrast with literal Arabic (also called cultivated, standard, modern or classic), which is not the native language of any Arab in the world and has emerged as the only means of educational, political, and cultural expression due to political and religious power. Despite this, there is a whole literary tradition, oral and written, in Moroccan Arabic, especially from the 20<sup>th</sup> century. Currently, there is a group of Moroccan professors and intellectuals working on its coding in order to generalize a writing system in Arabic script. Ceuta is the Spanish region with the highest school dropout rate in Spain, and this is particularly acute in schools where the majority of students are bilingual. Many experts recommend teachers and professors to teach in the native language of their pupils, at least at the beginning of their education. In this paper we will put forward some proposals for the recognition of Ceuta Arabic as coded by the movement of Moroccan intellectuals who are already working on the development of a dictionary, a grammar, text collections, and translations of works from the European literature to Moroccan Arabic. The ultimate goal should be its inclusion in the educational and administrative services of the city as well as to achieve an official status in the future, rightly recognized by the Spanish Constitution.

**1. INTRODUCCIÓN.** El árabe ceutí es la lengua materna o nativa de casi el 40% de los ciudadanos españoles de la ciudad de Ceuta. La única lengua oficial que se reconoce en la ciudad es el español, contraviniendo lo dispuesto en el artículo 3 de la Constitución Española, que prevé la cooficialidad de aquellas lenguas del territorio nacional junto a la oficial de todo el Estado, es decir, el español. Ni siquiera existe un reconocimiento formal

en el Estatuto de Autonomía de la ciudad. En Moscoso (2013a) defendíamos la cooficialidad y argumentábamos el derecho a la misma. Un derecho que se le niega a otras lenguas minorizadas en el estado español: el amazige en Melilla, el gallego en Castilla y León, el asturleonés, el aragonés, el catalán en Aragón, el asturiano, el gallego-asturiano, el aranés en Cataluña o el portugués en pueblos y ciudades como Olivenza. Algunos argumentan que el árabe ceutí o el amazige no son lenguas históricas de España. Creo que habría que definir qué es Historia en primer lugar, ya que en ningún lugar he encontrado dónde acaba esta. En el caso del árabe ceutí, su presencia en la ciudad de Ceuta data de la segunda mitad del siglo XIX. La mayoría de sus hablantes accedieron a la nacionalidad española en 1986 (Planet 1998: 25–30 y 85–106), un año después de la entrada en vigor de la Ley de Extranjería. Reivindicamos, por consiguiente, el derecho al reconocimiento del árabe ceutí como lengua histórica de España.

¿Qué es el árabe ceutí? Se trata de una variante del árabe marroquí que se caracteriza por pertenecer a la franja dialectal del norte de Marruecos y por sus peculiaridades, es decir, los préstamos del español y la alternancia de códigos, árabe y español, entre sus hablantes. Sus especificidades han sido descritas detalladamente por Vicente (2005). También hemos publicado algunos cuentos en este registro y un artículo basado en cuestionarios (Moscoso 2004 y 2007). Y sobre la interferencia del español en el árabe ceutí y de esta lengua en aquella, hay un estudio interesante escrito por Rivera (2013: 88–89). Otra cuestión que abordamos detalladamente en dos trabajos (Moscoso 2013a y 2015) es que no se trata de un dialecto del árabe clásico, tal como erróneamente se suele decir de él desde ciertos alimimbres no lingüísticos, sino que comparte con este registro unas mismas raíces que remontan a un protoárabe del que poco sabemos. El reconocimiento del árabe ceutí como lengua no pasa únicamente porque así lo sea desde la Administración española, sino también por sus hablantes, quienes afirman que “hablan un mal árabe”, aunque consideran que la conservación de su lengua es una cuestión de “identidad cultural y religiosa” (Vicente 2005: 61–69). Pero esta idea no es más que la visión equivocada que la educación religiosa ha ido inculcando entre los arabófonos, a saber, que la lengua por excelencia es la coránica y que el resto no es más que una vulgarización. Y así, el registro clásico, que no es lengua materna de ningún árabe, ha sido, a lo largo de la Historia, el único vehículo administrativo y, en gran parte, literario y cultural. Al desprestigio de la lengua materna o nativa se unen también el hecho de que esta ha sido una lengua de carácter oral que no ha pasado nunca a una codificación y normalización oficiales, a excepción del maltés, la única lengua árabe contemporánea que se ha normalizado y convertido en lengua oficial de Malta en 1934, y también de la Unión Europea. Su caso, como el de tantas lenguas, puede servirnos de ejemplo y camino a seguir para la codificación del árabe ceutí en el territorio español (Moscoso 2015 y Moscoso 2013b).

¿Por qué entonces se trata de una lengua minorizada tanto por las autoridades españolas como por las religiosas musulmanas de Ceuta? Porque tanto el español como el árabe clásico son instrumentos al servicio del poder, ya que – dice Bourdieu – “no se trata únicamente de comunicar, sino de hacer que se reconozca un nuevo discurso de autoridad, con su nuevo vocabulario político, sus términos para dirigirse y referirse, sus metáforas, sus eufemismos y la representación del mundo social que vehicula y que, al estar ligada esta a los nuevos intereses de los nuevos grupos, es indecible en las hablas locales formadas por usos ligados a intereses específicos de grupos de campesinos” (Bourdieu 2001: 74).<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Texto en francés: “Bref, il ne s’agit pas seulement de communiquer mais de faire reconnaître un nouveau discours d’autorité, avec son nouveau vocabulaire politique, ses termes d’adresse et de référence, ses métaphores, ses euphémismes et la représentation du monde social qu’il véhicule et qui, parce qu’elle est liée aux intérêts

Todavía se sigue calificando a la población ceutí de “población cristiano-occidental” y “minoría árabe-musulmana”, o sencillamente “cristianos” y “musulmanes”. Estos calificativos siguen estando bastante enquistados en cualquier institución ceutí, ya sea administrativa o educativa, e incluso investigadora. Stallert (1995: 128) nos da la clave del porqué este tipo de denominaciones al afirmar que Ceuta “ilustra cómo los valores tradicionales del casticismo vuelven a surgir y recobran valor de actualidad en una situación de contacto con el Otro histórico”, lo contrario que sucede en la Península en donde “el nacionalismo étnico español ha quedado arrinconado por los nacionalismos periféricos y donde la etnicidad bajo el signo de la religión es sentida como un anacronismo”. Nosotros nos negamos a este tipo de clasificación en una sociedad aconfesional y en la que todos somos españoles. Desde un punto de vista lingüístico, si tenemos que establecer algún tipo de diferencia, preferimos hablar de ciudadanos monolingües y ciudadanos bilingües.

En esta comunicación reflexionaremos en un primer lugar sobre la necesidad de tener en cuenta la lengua materna o nativa de casi el 40% de los españoles bilingües de Ceuta, empezando por su introducción en el colegio como instrumento de acogida y seguimiento del desarrollo académico de la niña o niño. Y en segundo lugar haremos algunas propuestas del registro lingüístico que se podría emplear en la enseñanza a partir de textos escritos que hay publicados y otros que están en ejecución en estos momentos, así como la creación de un equipo de trabajo cuya finalidad sea la elaboración de material pedagógico.

**2. EL COLEGIO EN CEUTA, UN ESPACIO QUE PUEDE LLEVAR AL FRACASO EDUCATIVO.** El desarrollo de la lengua materna o nativa es perceptible desde el vientre materno en el que el feto empieza a distinguir sonidos a partir de los seis meses de gestación, prefiriendo el recién nacido la voz de su madre a la de otras mujeres (Brooks et al. 2012: 25). En la segunda parte del segundo año, el niño empieza a hacer uso de sus conocimientos gramaticales, experimentando la adquisición de vocabulario un incremento considerable. A partir de esta etapa empiezan a aparecer las partículas auxiliares, los artículos y las flexiones, y cuando se completan los tres años, el niño ha desarrollado más o menos la gramática (Meisel 2011: 28–30). Es en esta etapa de la vida del niño en la que empieza a contar relatos, aunque sea de forma rudimentaria, y al llegar a los cinco, su narración se manifiesta más coherente (Karmiloff et al. 2005: 238–242).

La niña o el niño ceutíes se incorporan a los tres años al colegio sin que este proporcione las herramientas adecuadas para su desarrollo académico en su lengua nativa. La profesora Rivera (2013: 153–155), ahondando en esta situación, afirma que “[...] los alumnos arabófonos no reciben ningún tipo de *input* escrito en su lengua materna dentro del entorno familiar, puesto que el *dariya* es un dialecto oral. Así pues, el estudiante llega a la escuela careciendo de una mínima capacidad de desciframiento de lo escrito y nunca se ha planteado las hipótesis primarias que realizan los niños al comenzar la escritura”. Esto es cierto, ya que los padres desconocen o minusvaloran su lengua nativa, a la que Rivera denomina erróneamente “dialecto oral”, por lo que ya hemos expuesto en la introducción. Y, además – sigue reflexionando esta autora –, el material de enseñanza del español no está enfocado didácticamente para que esta lengua sea enseñada como nueva. Esta situación es a la que Rivera denomina “la paradoja ceutí”, ya que el español no es totalmente una lengua extranjera, pero tampoco es una L1 para estos niños. La única lengua de instrucción es el español, exigiendo al discente su uso sin contemplaciones. En el estudio de la profesora Rivera (2013: 162), es interesante destacar la encuesta realizada a los alumnos arabófonos

nouveaux de groupes nouveaux, est indicible dans les parles locaux façonnés par des usages liés aux intérêts spécifiques des groupes paysans”.

en la que pone de manifiesto que casi el 48,97% dicen que aprendieron el español al llegar al colegio, mientras que el 36,73% dice haberlo aprendido en casa y el 14,28% restante no lo recuerda. A estos datos hay que añadir que el porcentaje de los alumnos arabófonos escolarizados en la escuela pública es del 68,93% (Rivera 2013: 162) y que el fracaso escolar es el más alto de toda España (Rivera 2013: 181). Con esta situación y estos datos, no es de extrañar que los docentes en Ceuta digan que “los alumnos arabófonos poseen unos niveles de comprensión lectora más bajo que sus compañeros castellanohablantes” (Rivera 2013: 189).

¿Y a qué se debe este fracaso educativo entre los arabófonos? Respondemos a esta pregunta con dos reflexiones. La primera de ellas está en relación al bilingüismo de los arabófonos, que Rivera (2013: 151 y 104–108) caracteriza como “sustractivo”, es decir, mientras el español progresa, el árabe ceutí va retrocediendo; “adscrito”, ya que el bilingüismo se adquiere temprano; “bicultural”, por la doble pertenencia cultural; “secundario”, ya que se aprende solo el español en las instituciones académicas; y “equilibrado”, porque se pone de manifiesto la fluidez de las dos lenguas en contextos diferentes. Pero – apostillamos – la fluidez de las dos lenguas se da a nivel comunicativo, no académico, ya que el árabe ceutí está fuera de este ámbito. Y aquí llegamos a nuestra segunda reflexión. Cummins (2002: 94 y 199) distingue en el desarrollo de una lengua dos niveles, el comunicacional y el académico, siendo la adquisición de este más lenta. La lectoescritura se sitúa en el nivel académico, que – según este autor – debe de desarrollarse en la lengua materna o nativa, lo cual ayudará más tarde en el aprendizaje de la lectoescritura en español o en árabe clásico. En relación a esto último, Vygotsky (2010: 226) explica que “al aprender una lengua extranjera, usamos significados de palabras que ya están desarrollados en la lengua nativa, y sólo los traducimos”. La conclusión a estas reflexiones es que la niña o el niño arabófono bilingüe es educado únicamente en español y que este particular incide negativamente en el desarrollo de su lengua materna o nativa a nivel académico, colaborando así a que se acentúe el fracaso escolar, cuyas causas también hay que buscar en la falta de apoyo familiar, del profesorado y de la administración educativa (Rivera 2013: 200–208).

¿Se deberían enseñar tanto el español como el árabe ceutí en la escuela? La respuesta no puede ser más que afirmativa. Solo así se podría pasar de un bilingüismo sustractivo a otro de tipo aditivo (Rivera 2013: 105) en el que el desarrollo de la lectoescritura en ambas lenguas permita un equilibrio real tanto en el nivel comunicativo como académico. Otra cuestión, que no vamos a resolver aquí, sino que debe de proponerse al grupo de expertos del que hablaremos en el apartado siguiente, es cómo hacer del colegio un lugar de enseñanza bilingüe. Habría varios caminos para proponer, aunque un principio básico es la inclusión de la lengua materna o nativa desde la etapa infantil del discente. Se podrían emplear tanto el español como el árabe ceutí desde un primer momento, o solo emplear los primeros años la lengua materna o nativa de los niños para que la lectoescritura se consolide en la L1 antes de pasar a la L2. También somos conscientes y realistas, ya que esta última solución se enfrentaría a la falta de material pedagógico exclusivo existente en estos momentos. Por consiguiente, mientras que no haya un desarrollo considerable de este material, que ya se ha iniciado, lo más conveniente sería que las dos lenguas estuvieran presentes en el aula desde la etapa infantil. Por otro lado, sería interesante observar los resultados que se han dado en otras zonas del mundo bilingües que han apostado por la enseñanza de las lenguas maternas o nativas minoritarias junto a las de mayor número de hablantes.

**3. EL ÁRABE CEUTÍ MODERNO COMO LENGUA DE ENSEÑANZA.** Nuestra propuesta de inclusión del árabe ceutí en el colegio parte de un marco legal y educativo que ampara el derecho a que la lengua materna o nativa de los alumnos sea tenida en cuenta, tanto a nivel social como educativo. En primer lugar, tenemos la *Constitución Española*, la cual avala en su artículo tercero la cooficialidad del árabe ceutí con estas palabras: “1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla. 2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos. 3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección”. Aunque es cierto que los estatutos de la Ciudad Autónoma de Ceuta ni siquiera reconocen al árabe ceutí como lengua de casi un 40% de la ciudadanía española, solo se apunta a la pluralidad cultural de la ciudad en su artículo quinto.<sup>2</sup> Aquí nos encontramos con un “escollo”, que no deja de ser sino una dificultad que se resolvería con su reconocimiento en las esferas políticas e institucionales.

El segundo documento es la *Carta Europea de las Lenguas Regionales y Minoritarias*, cuyo comité de expertos pide en un informe sobre su aplicación en España al Gobierno español “aclaraciones, en colaboración con los hablantes, sobre la situación de las siguientes lenguas, y a incluir comentarios detallados, en su próximo informe periódico, sobre la aplicación del artículo 7 de la *Carta* a las mismas: el gallego en Castilla y León; el portugués en la ciudad de Olivenza; el bereber en la Ciudad Autónoma de Melilla; y el árabe en la Ciudad Autónoma de Ceuta [...]”.<sup>3</sup> El comité de expertos habla de “árabe” en Ceuta, sin establecer diferencia entre el árabe ceutí y el árabe clásico. Como venimos diciendo, somos de la opinión de que se tenga en cuenta la lengua materna o nativa, es decir, el árabe ceutí. En cualquier caso, el árabe clásico debiera de ser enseñado como una L2. Más adelante, abordaremos esta cuestión.

Por otro lado, y en tercer lugar, nos parecen relevantes las anotaciones de dos informes y una declaración. El *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) para la enseñanza de las lenguas, dice lo siguiente: “Mantener y desarrollar la riqueza y la diversidad de la vida cultural europea mediante un mejor conocimiento mutuo de las lenguas nacionales y regionales, incluidas las menos estudiadas”.<sup>4</sup> Las recomendaciones pedagógicas de la Unesco, cuyo grupo mixto de expertos, reunido el 09 de mayo de 2009, decía lo siguiente: “La educación básica se imparte en la lengua materna, por lo menos en sus primeras etapas, respetando después las exigencias y necesidades que impone el plurilingüismo”.<sup>5</sup> La Unesco lo tiene claro, la educación básica se imparte en la lengua materna o nativa, es decir en la L1 y no en la L2, que en nuestro caso son el árabe ceutí o español y el español o el árabe clásico respectivamente. Y la *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos* recoge en dos de sus artículos lo siguiente: “Toda comunidad lingüística tiene derecho a codificar, estandarizar, preservar, desarrollar y promover su sistema lingüístico, sin interferencias inducidas o forzadas (art. 9)” y “Toda comunidad lingüística tiene derecho a que su lengua sea utilizada como oficial dentro de su territorio” (art. 15.1).<sup>6</sup>

En Moscoso (2015: 411–414) hemos presentado como ejemplo para el árabe ceutí a tres lenguas, el español, el griego moderno y el maltés, que fueron codificadas y pasaron a

<sup>2</sup> [http://noticias.juridicas.com/base\\_datos/Admin/lo1-1995.tp.html](http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/lo1-1995.tp.html) (10 de diciembre de 2015).

<sup>3</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/report/EvaluationReports/SpainECRML\\_es.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/report/EvaluationReports/SpainECRML_es.pdf) (pág. 5, 10 de diciembre de 2015).

<sup>4</sup> [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) (pág. 3, 10 de diciembre de 2015).

<sup>5</sup> [unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187101s.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187101s.pdf) (pág. 3, 10 de diciembre de 2015).

<sup>6</sup> <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/linguisticos.htm> (10 de diciembre de 2015).

ser lenguas oficiales. Convendría, antes de abordar esta cuestión, que tomemos conciencia del valor creativo de cualquier lengua, por muy oral que sea, ya que la escritura no es la que confiere el carácter de lengua a un sistema de comunicación, sino el propio sistema; y que la diferenciación entre dialecto y lengua no es más que una cuestión política. En el caso del árabe ceutí, y de cualquiera de las lenguas árabes que se hablan en el mundo, ya hemos dicho que no proceden del árabe clásico, razón de más para no considerarlas dialecto. El calificativo de “dialecto” a las distintas lenguas árabes que se hablan es fruto del desprestigio que se les ha conferido desde los poderes religiosos y políticos del Mundo Árabe a lo largo de la Historia y en el presente. ¿Es el árabe ceutí árabe marroquí? Sí, igual que el valenciano es catalán o el gallego portugués. Política y lingüísticamente puede ser considerado como un dialecto del árabe marroquí; pero también, desde los mismos presupuestos, puede ser tenido por una lengua propia del territorio español, ya que posee – y ya apuntamos a ello en la introducción – sus especificidades. Basándonos en el esquema propuesto por Bibiloni (2007) para la codificación y normalización de una lengua, proponemos el siguiente proceso:

a) Selección: Como alternativa al calificativo de diglosia (Ferguson 1959) con el que ha sido definida la lengua árabe, nosotros propusimos en relación al árabe marroquí, pero bien pudiera valer para la mayoría de árabes del mundo, incluido el de Ceuta, el de “pentaglosia” (Moscoso 2010), que se acerca de una manera más comprensible, al carácter multiglósico (Ferrando 2001: 135) de la lengua árabe. Y así, en Ceuta, podemos encontrar: 1. el árabe antiguo, en el que está escrito el texto coránico que se enseña en las escuelas coránicas de la ciudad o se emplea en el rezo. 2. El árabe moderno o estándar, también llamado culto o estándar, que es el registro empleado en el mundo árabe en la educación, la administración y las relaciones internacionales; este árabe es el mismo que el antiguo, pero más asequible a la modernidad y, al igual que el primero, no es lengua materna o nativa de nadie hoy en día. 3. El árabe ceutí, que es el hablado por la población española bilingüe arabófona en general entre ellos, con sus características propias. 4. Los distintos dialectos del árabe ceutí que se hablan en las distintas zonas de la ciudad; es cierto que, al ser un territorio tan pequeño, las diferencias no son tan grandes, pero sí las hay. 5. El árabe ceutí moderno, que es un árabe con la estructura del árabe ceutí y enriquecido con voces y expresiones del árabe estándar. La incidencia de este registro en el árabe ceutí no es tan elevada como la que encontramos en Marruecos, ya que la población arabófona está sometida a la imposición del español a través de la escuela o los medios de comunicación y no tanto del árabe estándar. Pero sí pensamos que el árabe ceutí moderno debiera ser el registro que empleemos en la educación y en otras esferas sociales, ya que toda lengua necesita préstamos para adaptarse a la modernidad y, sobre todo, al lenguaje académico. Somos de la opinión que estos préstamos deben de ser incorporados a partir del árabe estándar, ya que este registro posee esta terminología. Y, por otro lado, porque en los países árabes en general, y Marruecos en particular, los préstamos del árabe estándar cada vez están más presentes. Sería una forma de establecer vínculos entre el árabe ceutí y el resto de árabes, así como con el árabe estándar. Si tenemos en cuenta también este registro como L2 en la escuela, el paso desde la lengua materna o nativa, el árabe ceutí, al árabe estándar será más rápido, ya que son dos lenguas con las mismas raíces.

b) Codificación: Para la codificación del árabe ceutí moderno proponemos en primer lugar el uso de la graffa árabe, ya que esta serviría de vínculo de unión con el resto de los pueblos árabes. Es cierto que podemos escribir cualquier lengua en cualquier alfabeto – el

árabe maltés ha empleado la grafía latina –, pero pensamos que el uso de la grafía árabe serviría también para establecer vínculos de unión con el árabe estándar, que debiera ser una de las fuentes principales de préstamos. En cuanto a la grafía árabe, nuestra propuesta es incorporar las pautas de escritura que el profesor Abderrahim Youssi, de la universidad Mohammed V, emplea en las traducciones de obras de la literatura europea al árabe marroquí.<sup>7</sup> Su objetivo es demostrar que el árabe marroquí es una lengua creativa y que estos textos son un instrumento importante para luchar contra el alto índice de analfabetismo que sufre el país, casi el 50%.<sup>8</sup> El registro que emplea este profesor es el árabe marroquí moderno, que, al igual que el árabe ceutí moderno, incorpora voces y expresiones del registro estándar con el fin de acercar al árabe marroquí a la modernidad. Su propuesta de uso de la grafía, entre otros aspectos, está basada en el acercamiento de las raíces entre las dos lenguas árabes, el árabe marroquí y el árabe estándar, permitiendo de esta forma que el paso de la lengua nativa a la estándar pueda hacerse con menor dificultad. En esta línea, Youssi publicará próximamente una gramática del árabe marroquí moderno en la que se exponen detalladamente, no sólo los contenidos de esta, sino sus propuestas de codificación. Así como una colección de textos con pautas pedagógicas para su uso en el colegio. Y por otro lado, un grupo de profesores está trabajando actualmente en la redacción de un diccionario de definiciones enteramente en árabe marroquí. A todo esto, habría que sumar las diferentes publicaciones que se han ido haciendo en los últimos años: novelas en árabe marroquí, revistas, recopilación de tradiciones populares (historias, cuentos, adivinanzas, proverbios, ...), poesía contemporánea y un largo etcétera de textos que debieran ajustarse a unas normas de codificación unificada.

En esta etapa de codificación, se trataría de ir escribiendo material pedagógico en árabe ceutí, empleando la grafía árabe y la propuesta de escritura del profesor Abderrahim Youssi. Los textos en árabe ceutí moderno se caracterizarían por sus rasgos particulares en relación al árabe marroquí moderno. Por el momento, se podrían emplear los textos ya publicados en Marruecos y adaptarlos a las especificidades del árabe ceutí. Nosotros publicamos (Moscoso 2004) una pequeña colección de cuentos en árabe ceutí que también puede ser empleada. Los encargados de la recopilación y escritura de estos textos sería un grupo de expertos designados por el comité, del cual hablaremos más adelante.

c) Aplicación: Una vez que se dispusiera de un material medianamente aceptable, habría que aplicarlo a nivel social. Su aplicación se haría efectiva, en un primer momento, en la educación, para luego plasmarse en otras instancias: administrativas y sociales en general. Pensamos que, mientras se va elaborando más material pedagógico que incluya distintas disciplinas, el árabe ceutí moderno debiera de emplearse en la etapa infantil con la misma presencia y derechos que el español, aplicándose desde un bilingüismo aditivo. Y que, en la etapa primaria, debiera de emplearse como lengua moderna de enseñanza, tanto para bilingües como monolingües, siendo además un instrumento de apoyo para aquellos alumnos que empiezan su educación en la etapa primaria, sin haber pasado por la infantil.

<sup>7</sup> Cf. De Saint Exupéry, Antoine. 2009. *Le Petit Prince* (الأمير الصغير). Traducción de Abderrahim Youssi. Casablanca: Éditions Aïni Bennaï. [2ª ed. 2012. En: *Darija Series*. Rabat, Rabat Net Maroc]; y Coleridge, Samuel Taylor. 2012. *The Rime of the Ancient Mariner. A ballad in seven parts*. (قصيدة البحار الشايب). Translated into Moroccan Arabic by Abderrahim Youssi. En: *Darija Series*. Rabat: Rabat Net Maroc.

<sup>8</sup> Sobre esto, cf. *Le Maroc possible*, p. 110. Y según el Banco Mundial (datos de 2010), el grado de alfabetización es del 52,3%. Sobre esto, véase la *Guía de Marruecos*, p. 108, preparada por la Oficina Económica y Comercial de Rabat: <http://www.comercio.mityc.es/tmpDocsCanalPais/EEB361C4ACB64A8A6C6E7AEFA607B501.pdf> (15 de noviembre de 2012).

El grupo de expertos estaría encargado de ir valorando la puesta en práctica de su enseñanza en la escuela y cómo ir mejorándola, desarrollando al mismo tiempo material pedagógico que cubra las necesidades detectadas.

d) Elaboración: Siguiendo con lo planteado en la etapa de aplicación, en esta se persigue la constante actualización y creación de nuevo material pedagógico y todo aquel dirigido a la administración y la sociedad en general. Se hace necesaria la labor de traducción al árabe ceutí moderno y la creación de nuevos textos, no sólo pedagógicos, sino también literarios.

Para la puesta en práctica de este proceso, se hace necesaria, como hemos dicho, la creación de un comité de expertos, que debiera estar formado por profesores de infantil, primaria y secundaria, expertos lingüistas, representantes de las administraciones educativas, representantes de los partidos políticos, representantes de los padres de los niños escolarizados y representantes del resto de estamentos de la sociedad civil (tanto bilingües como monolingües). La hoja de ruta, retomando lo expuesto anteriormente, podría guiarse por las siguientes pautas:

- Selección del registro: árabe ceutí moderno, cuya estructura sería el árabe ceutí estándar, o aquellos rasgos más empleados, con vocabulario y expresiones del árabe estándar.
- Codificación: emplear la grafía árabe y las propuestas del profesor Abderrahim Youssi.
- Aplicación: en un primer momento en el colegio y más adelante en la Administración y las instituciones sociales en general. Para ello, se requiere que el comité de expertos designe a un grupo de especialistas que adapten los textos existentes en árabe marroquí moderno al árabe ceutí moderno y que lleven a cabo traducciones.
- Elaboración: de material pedagógico y otro.
- Incentivación de la creación en árabe ceutí moderno, de tal forma que se escriban textos literarios: poesía, novelas, relatos, etc.
- Creación de un grupo de expertos que supervise la aplicación de la lengua en la escuela y revise el material pedagógico empleado.
- Reconocimiento del árabe ceutí en el Estatuto de Autonomía de la Ciudad.
- Petición de la cooficialización de esta lengua al Gobierno Español.

**4. CONCLUSIONES.** A modo de conclusión, creemos que se hace necesario el reconocimiento del árabe ceutí, primero como lengua minorizada entre las que están presentes en el Estado Español, pero no el árabe clásico o estándar, que no es lengua nativa de ningún arabófono. Esperamos que nuestros colegas universitarios dedicados al estudio de las lenguas de España, incluyan también al árabe ceutí y al amazige como lenguas históricas y de pleno derecho del Estado Español. En segundo lugar, se hace necesario su reconocimiento en el Estatuto de Autonomía de la Ciudad de Ceuta. Y en tercer lugar su cooficialidad dentro del Estado Español. El índice de fracaso escolar en Ceuta, el más alto



del Estado Español, más acentuado en aquellos colegios en los que la presencia de bilingües es mayor, hace necesaria una educación bilingüe aditiva. Para ello, es imprescindible que la Administración tome medidas encaminadas a la creación de un Comité de Expertos que sienten las bases de una hoja de ruta que permita la codificación del árabe ceutí moderno y la elaboración de material escrito que convenga a los intereses del desarrollo educativo del niño arabófono que entra en el sistema educativo español.

#### REFERENCES

- Bibiloni, Gabriel. 2007. *Llengua estàndard i variació lingüística*. Valencia: Tres i Quatre.
- Bourdieu, Pierre. 2001. *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Éditions Fayard.
- Brooks, Patricia J. & Vera Kempe. 2012. *Language Development*. Leicester: BPS Blackwell.
- Cummins, Jim. 2002. *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Ediciones Morata.
- Ferguson, Charles. 1959. Diglossia. *Word* 15. 325–340.
- Ferrando, Ignacio. 2001. *Introducción a la Historia de la Lengua árabe. Nuevas perspectivas*. Zaragoza: Navarro & Navarro.
- Karmiloff, Kayra & Annette Karmiloff-Smith. 2005. *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. Madrid: Morata.
- Le Maroc possible. Une offre de débat pour une ambition collective. 50 ans de développement humain. Perspective 2025*. 2006. Casablanca: Éditions Maghrébines.
- Meisel, Jürgen M. 2011. *First and Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscoso García, Francisco. 2010. La pentaglosia en Marruecos. Propuestas para la estandarización del árabe marroquí. *Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos* 59. 45–62.
- Moscoso García, Francisco. 2013a. El árabe ceutí: argumentos para su cooficialidad. In Paula Santillán Grimm, Luis Miguel Pérez Cañada & Francisco Moscoso García (eds.), *textitÁrabe Marroquí: De la Oralidad a la Enseñanza*. Actas del V Congreso Internacional de Árabe Marroquí 2012, 95–124. Cuenca: Universidad de Castilla – La Mancha – Casa Árabe.
- Moscoso García, Francisco 2013b = *موسكوسو*
- Moscoso García, Francisco. 2015. El árabe ceutí, una lengua minorizada de España. *Revista de estudios de Asia y África* 157, mayo-agosto. 395–423.
- Moscoso García, Francisco. 2004. *Cuentos en dialecto árabe de Ceuta*. En: *Escuela de Traductores de Toledo. Cuadernos 4*. Toledo: Universidad de Castilla La Mancha.
- Moscoso García, Francisco. 2007. El dialecto árabe de Ceuta a partir de un cuestionario dialectológico. *Acta Orientalia* 68, 207–246.
- Planet Contreras, Ana. 1998. *Melilla y Ceuta, espacios-frontera hispano marroquíes*. Ceuta & Melilla: UNED de Melilla.

- Rivera Reyes, Verónica. 2013. *El contacto de lenguas en Ceuta*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Stallert, Christiane. 1998. *Etnogénesis y etnicidad en España. Una aproximación histórico-antropológica al casticismo*. Barcelona: Proyecto A ediciones.
- Vicente, Ángeles. 2005. *Ceuta: une ville entre deux langues. Une étude sociolinguistique de sa communauté musulmane*. París: L'Harmattan. Traducción al español: Vicente, Ángeles. 2008. *Ceuta: una ciudad entre dos lenguas*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Vygotsky, Lev. 2010. *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, Buenos Aires & México: Paidós.
- موسكوسو غارثية، فرانتيسكو. 2013b العربية المغربية، اللغة الأم أو اللغة الأصلية. تعليمها  
فالمدرسة لتحسين تطوّر العقليّات و مهارات الهذرة، القراءة و الكتابة بالعربية الفصحى.  
*Al-Andalus-Magreb* 20. 151–167.

Francisco Moscoso García  
francisco.moscoso@uam.es